

Междукултурно общуване, многоезичие и чуждоезиково обучение



Елена Савова

The article is concerned with the main problems and beliefs connected to intercultural communication and their influence on teaching German as a foreign language. The conclusions reached are geared towards foreign language teaching in the context of Bulgaria.

Идеята за обучение в междукултурно общуване има десетилетна история. Тя дава тласък на „междукултурния подход“ в чуждоезиковото обучение (Нойнер, Хунфелд 1996: 111). Но импулсите за нейното зараждане идват от различни области на науката и практиката и тя влияе върху развитието на редица научни и приложни дисциплини. При това се наблюдава трансфер на понятия, концепции, изследователски и преподавателски методи от една дисциплина в друга. В настоящата статия, без стремеж към изчерпателност и на базата на предимно немскоезични публикации, ще бъдат разгледани някои проявления на това многообразие и влиянието им върху обучението по чужд (немски) език, а изводите ще бъдат насочени към преподаването в български условия.

Междукултурното общуване се осъществява в ситуации, в които „участниците са представители на различни култури“¹ и ги „възприемат, категоризират и оценяват [...] от различни перспективи“ (Мюлер-Жакие 2007а: 2). Тези ситуации се реализират винаги различно в конкретни конфигурации от време, място, роли, намерения и взаимодействия на участниците. В условията на глобализация, повишена мобилност и използване на нови технологии много от тях днес не само насърчават, но и изискват определени умения за междукултурно общуване. Примери за такива ситуации са:

- *общуването чрез електронни медии*, което дава възможност не само за преодоляване на национални и културни граници, но и за бързо

¹ В настоящата статия се изхожда от определения за понятието „култура“ в широк смисъл (вж. Томас, цит. по Хойсерман, Пифо 1996: 426; Вирлахер 2003а: 24).

разпространяване на невярна информация, за формиране на стереотипи и негативни нагласи по отношение на други етноси и култури (Крум 2003а: 414);

- *общуването с произведения на чуждестранното изкуство*, което, от една страна, прави възможен досега до различни култури, но от друга, нерядко изисква определени знания и стратегии за тяхното разбиране (Хес-Лютих 2003: 79);
- *преките междуличностни контакти в другоезична среда или в гранични райони*: в здравеопазването, правосъдието, социалните служби и др. (вж. Хес-Лютих 2003: 79), в които умението за межкултурно общуване често е условие за интеграция и дори за оцеляване на отделната личност;
- *професионалната дейност* – напр. в туризма или в транспорта (както гласи едно мото на авиокомпанията „Луфтханза“ от 90-те години: „Ние сме чужденци всеки ден“); в различни сфери на международното икономическо сътрудничество, в които от уменията за межкултурно общуване зависи личната кариера или успехът на даден проект;
- *академичното общуване* – чрез публикации, форуми, преподаване и др., при което споделяно от представителите на дадена научна общност съдържание се обменя с помощта на мисловни и комуникативни действия и продукти, отчасти белязани от съответната култура и образователни традиции (Клайн и Кройц 2003: 61);
- *професионалната дейност на преводачите*, които посредничат едновременно между езиците и между културите, т.е. те самите са межкултурни комуникатори *par excellence* (Гьоринг 1998: 112);
- *межкултурното учене* (неосъзнато или целенасочено, индивидуално или групово, неорганизирано или институционализирано), в това число чуждоезиковото обучение с неговите разновидности (вж. Стефанова 2007: 11), академичният престой в чужбина, изучаването на чужда филология, ученето в мултиетнически класове с деца на имигранти, в райони със смесено население или в образователни институции като европейските училища в Германия.

Комуникативното поведение на участниците в посочените ситуации може да се определя в различна степен от следните културнообусловени различия:

1. *различия в знанията*: за факти и явления, които се срещат в определена културна среда и са непознати в друга; различия в светогледа, в ценностните системи, в нормите и конвенциите, определящи човешките действия и взаимоотношения, в стереотипните представи за другите култури и др. (вж. Кнап 2003: 58-59; Херингер 2004: 165ff, 199-200);

2. *различия в използването на средствата за общуване в речевата дейност.* Те илюстрират тезата, че културните и езиковите особености често са неотделими една от друга и трябва да се преподават съвместно:

- наличие на културни реалии в езиците (Маркщайн 1998: 288-291); несъпадения в менталния лексикон и съответно в понятийните системи на представителите на различни националности, които се изграждат не само индивидуално, но и под влияние на културната и географската среда. Пример за това са разликите в асоциациите, предизвикани от думата „гора“ в немски студенти: „спокойствие, самота, разходки, сянка, иглолистни дървета“ и др. и в азиатски студенти: „опасност, слънце, диви животни, змия, слон“ и др. (Нойнер 1990: 5);
- различия в използването и тълкуването на словесните действия (поздрав, отказ, извинение, критикуване и др.) – срв. напр. индиректното изразяване на отрицание или съмнение в британския английски (Херингер 2004: 170) с директните и нерядко възприемани като неучтиви актове на отрицание и отказ в немски език (Кнап 2003: 59);
- различия в построяването на един комуникативен акт – начало, финал, последователност на словесните действия, редуване на събеседниците и др. (срв. напр. началото на телефонния разговор при комуникация на различни езици – немски, италиански, френски (Херингер 2004: 165);
- различия в структурирането и използването на текстовите разновидности (популярен пример от немскоезичното академично общуване е студентският реферат (Клайн и Кройц 2003: 62);
- различия в езиковите средства за изразяване на дистанция и близост към комуникативния партньор (срв. напр. английски език – *You*, немски – *Sie, du, ihr*) и в културноспецифичните конвенции за тяхната употреба (Херингер 2004: 166);
- различия в допустимите теми за разговор – като пари, алкохол, тяло, политика, домашни животни и др. (Херингер 2004: 171-172);
- паравербални различия – при модулиране на височината на тона и силата на звука, при правенето и тълкуването на паузи и др. (Херингер 2004: 172);
- различия в езика на жестовете, мимиката, погледите и физическото разстояние между партньорите в комуникацията (Херингер 2004: 169);

3. *различия в навиците и стиловете на учене, които зависят от доминиращите в родната среда:*

- образователни традиции – индивидуалистични, (ориентирани към постиженията) или колективистични, (ориентирани към сътрудничеството);

- основни форми на учене – чрез пробата и грешката; учене, контролирано от учителя или „дидактически насочвано“ учене;
- навици за учене – например чрез наизустяване, чрез заучаване на факти или чрез решаване на проблеми;
- схващания за ролята на преподавателя – авторитарна или партньорска (вж. Нойнер и Хунфелд 1996: 112; Томас 2003: 279; Хес-Лютих 2003: 78).

Посочените, без стремеж към изчерпателност, различия в комбинация с други фактори – личностни, афективни, ситуативни – направляват действията на всеки един от партньорите в комуникацията и служат като опора за тълкуване и предвиждане на комуникативното поведение на другия. В моделите и описанията на межкултурната комуникация различията се интерпретират от две гледни точки – като причина за незадоволителния резултат от комуникацията (Мюлер-Жакие 2007б) и/или като възможност за взаимно културно и познавателно обогатяване на участниците в нея (Вирлахер 2003б : 257f).

С процесите и проблемите на межкултурното общуване се занимава т. нар. „интердисциплинарна област“ „межкултурна комуникация“ (Гьоринг 1998: 114). Но за разработване на отделните аспекти на този многолик феномен дават принос различни научни области – прагматиката, рецептивната естетика, литературната херменевтика, културологията, педагогиката, психологията и др., както и практическият опит в межкултурното общуване. Пряко влияние върху межкултурната ориентация в обучението по немски език като чужд имат следните дисциплини и схващания:

От една страна, това е „дисциплината-покрив“ „межкултурна германистика“ (Вирлахер 2003а: 1). Межкултурната германистика (МКГ) се заражда концептуално през 1968–1970 г., а се споменава като университетска специалност за първи път през 1987 г. Тя черпи идеи от англезичното и романоезичното научно пространство (Хес-Лютих 2003: 76), но се развива и под влияние на потребности, свързани с висшето образование във ФРГ – а именно, от подготовка на кадри с многоезична и межкултурна компетентност и от съобразяване на обучението по германистика и немски език с изходните знания и култура на нарасналия брой другоезични студенти. През 80-те и 90-те години се полагат теоретичните и методологичните основи на дисциплината, която налага нова парадигма в германистичните изследвания. Разработват се ключови категории като „граница“, „диалог“, „дистанция“, „емпатия“, „толерантност“, „чуждост“ – дефинирана като „осмислена другост“ - и др. В теорията и практиката на обучението се отделя внимание на процесите на разбиране в условия на културна близост и дистанция, а като основен подход се налага съзнател-

ното и продуктивно съотнасяне на роднокултурната и чуждокултурната перспектива. Набелязват се следните цели на приложната културологична дисциплина МКГ:

1. изучаване и осветляване на културата-цел в условията на нейното възприемане като чужда и в рамките на междукултурното общуване;

2. изграждане на междукултурна компетентност, необходима за професионална дейност в сферите на международните отношения.

За постигане на тези цели в различни научни и практически области се създават и планират в перспектива следните поддисциплини:

1. МКГ като регионална, ориентирана към съвременността интердисциплинарна наука с компоненти езикознание, литературознание, странознание, ксенология и сравнителни културни изследвания;

2. МКГ с историческа насоченост;

3. МКГ като поддисциплина на европеистиката;

4. МКГ като културнофилологическа поддисциплина (междукултурна лингвистика и междукултурно литературознание);

5. МКГ с фокус върху теорията и практиката на превода;

6. МКГ като международна дидактика на обучението по немски език;

7. МКГ като програма за следдипломна квалификация и др. (вж. Вирлахер 2003а: 1-45).

Успоредно с това се развиват нефилологически дисциплини, които имат цели, сходни с тези на МКГ и си сътрудничат с нея: междукултурна бизнес-комуникация, междукултурна философия, междукултурна педагогика и др.

В сферата на висшето образование, но и извън нея, действат програми за продължаващо обучение и тренировъчни семинари, подготвящи за академичен престой в чужбина или за професионална дейност с международни контакти.

Вторият основен импулс за обучението в междукултурно общуване идва от т. нар. „педагогика за чужденци и имигранти“. Усилията в средното образование първоначално са насочени към преодоляване на проблемите при преподаването в мултиетнически и мултикултурни класове, в чийто състав влизат деца на имигранти (подобни, макар и не същите, условия у нас се създават в класовете, в чийто състав влизат деца от малцинствени етнически групи). Като главна задача на обучението се изтъква не само интегрирането в другоезичната среда, но и т. нар. „междукултурно възпитание“ и изграждане на умения за „междукултурно учене“. Това означава всички ученици, независимо от тяхната етническа принадлежност, да живеят и учат заедно в условия на равнопоставеност на различните култури и езици, обменяйки учебен, културен и езиков опит (вж. Крум 2003б: 139). Подобни умения се развиват и в обучението по немски като втори език за възрастни.

Трети основен импулс за развитието на т. нар. „межкултурен подход“ в обучението по немски език дават проблеми и тенденции, специфични за методиката на чуждоезиковото обучение.

През 80-те години това е предимно реакцията към „прагматичното течение“ в „комуникативния метод“, целящо изграждане на компетенции за ежедневно общуване в страната на изучавания език. Освен проблемите и възможностите при преподаването в културно хетерогенни групи в немскоезичните страни се осъзнава и необходимостта от съобразяване на целите, съдържанието и методите на обучение с регионално и културно обусловените потребности, знания и опит на обучаваните извън тях (Нойнер и Хунфелд 1996: 111f). На „универсалистичното схващане“ за изграждане на комуникативната компетентност чрез преподаването на функциониращи във всеки език словесни действия се противопоставя тезата за културната обусловеност на речевата дейност (Крум 2003а: 414). А през 90-те години межкултурната ориентация на езиковото обучение се вписва в контекста на глобалните цели на европейската езикова и образователна политика, сред които е изграждането на умения за реализация и общуване в условия на мобилност и на културно и езиково многообразие в Европа (Трим и др. 2001а).

Така, според Общата европейска езикова рамка, умението за межкултурно общуване се свързва с общата комуникативна компетентност на многоезичната личност. Същевременно то се представя и в самостоятелни модели (напр. на Байръм, вж.: Тарашева 2003: 13f.), най-често чрез следните компоненти:

- *когнитивен компонент* – знания за родната и за изучаваната култура;
- *афективен компонент* – способност за емпатия и толерантност, готовност за преосмисляне и за смяна на собствената гледна точка при възприемане и интерпретиране на действителността;
- *стратегически или дейностен компонент* – стратегии за успешно справяне със ситуации на межкултурно общуване и стратегии за обогатяване на знанията за изучаваната култура и правилата за комуникация в нея (срв. Грау и Вюрфел 2003: 312; Крум 2003 а: 416; Крум, 2003 б: 142).

В Общата европейска езикова рамка като отделен компонент е обособено „межкултурното съзнание“, т.е. познаването и разбирането на връзките и различията между родната и изучаваната култура в контекста на културното многообразие (Трим и др. 2001 б).

В чуждоезиковото обучение тези умения се развиват с помощта на следните способности:

- откриване на различията и разговор за тях;

- наблюдение и обсъждане на процесите на разбиране и на неразбиране;
- използване на недоразуменията като отправна точка към разбирането;
- съпоставка на елементи от родната и изучаваната култура на базата на общи, универсални елементи от човешкия жизнен и социален опит.

Цитираните цели и способности се осъществяват на първо място чрез подбор на теми и текстове (включително художествени), за работа с които се развива специална дидактика на четенето. На второ място те се реализират с помощта на специални задачи и упражнения, които могат да бъдат групирани според това, какви компоненти на уменията за междукултурно общуване изграждат (Хойсерман и Пифо 1996; Грау и Вюрфел 2003: 312-314):

1. задачи за школуване на възприятията и за преосмисляне на собствените навици за интерпретация (афективен компонент) – напр. с помощта на изображения или текстове, които демонстрират възможни различни перспективи на възприемане;

2. задачи за развиване на толерантност и разграждане на предразсъдъци (афективен компонент) – напр. чрез коментари на картини, текстове, крилати фрази, лозунги, стереотипни изказвания и др.;

3. задачи за доближаване до изучаваната култура и за междукултурна съпоставка (когнитивен компонент) – анализ на текстове и филми, търсене на източници на недоразумения при разбиране на езикови структури, анализ на „критични ситуации“, съпоставка на различни културни перспективи въз основа на универсални теми (свободно време, образование, семейство и др.);

4. задачи за анализ и съпоставка на понятийни и езикови структури (когнитивен компонент). Много от тях дават добра възможност и за развиване на многоезичното съзнание: например откриване на „думи-пътешественици“ в изучавания и в родния език: „сос“ (френски), „картофи“ (италиански), „гулаш“ (унгарски), съпоставка на езикови средства и културни традиции на базата на общи словесни действия (поздрав) и понятия (хляб) и др.;

5. задачи за развиване на практически умения за междукултурно общуване (когнитивен и стратегически компонент) – ролеви игри, драматизации, теренни изследвания, международни училищни проекти и др.

Един по-подробен анализ на типовете задачи би наложил извода за връзки между обучението по който и да е чужд език и обучението по конкретен чужд език (немски), както и за трансфер на задачи от други дисциплини и програми, разработени за специфични цели на междукултурното общуване (напр. програмата „Културен асимилатор“, вж.: Херингер 2004). А историята на обучението в междукултурно общуване показва, че идеята за него се заражда и развива под влиянието на условия и потребности, част от които не са характерни за българската среда на обучение.

Това налага да припомним една от изходните позиции на концепцията за межкултурен подход в обучението по немски език. Необходимо е прилагането на способите и видовете задачи за обучение в межкултурно общуване да бъдат съобразявани със съотношението между изходната (в случая българската) и изучаваната култура; с конкретните цели и потребности на обучение – филологическо или нефилологическо, за комуникация чрез устна или писмена реч; с особеностите на българските обучавани – изходни знания, „стереотипи“ за изучаваната култура, национално самосъзнание, отвореност към другите култури, отношение към другостта, образование и навици за учене, езиков и културен опит. Преподавателите, носители на културата и езика на своите обучавани, имат добра възможност да проучат внимателно тези предпоставки и да се съобразяват с тях при обучението в межкултурно общуване.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Вирлахер 2003а:** A. Wierlacher. Interkulturelle Germanistik. Zu ihrer Geschichte und Theorie. Mit einer Forschungsbibliographie. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 1-45.
- Вирлахер 2003б:** A. Wierlacher. Interkulturalität. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 257-264.
- Грау и Вюрфел 2003:** Maike Grau und Nikola Würffel. Übungen zur interkulturellen Kommunikation. – Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 312-314.
- Гьоринг 1998:** H. Göhring. Interkulturelle Kommunikation. – Mary Snell-Hornby (Hg.). *Handbuch Translatologie*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 112-115.
- Клайн и Кройц 2003:** M. Clyne und H. Kreutz. Kulturalität der Wissenschaftssprache. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 60-69.
- Кнап 2003:** K. Knapp. Kulturunterschiede. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 54-60.
- Крум 2003а:** Hans-Jürgen Krumm. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 413-417.
- Крум 2003б:** Hans-Jürgen Krumm. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. – Karl-Richard Bausch, Herbert Christ,

- Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 138-144.
- Маркщайн 1998:** E. Markstein. Realia. – Mary Snell-Hornby (Hg.). *Handbuch Translatologie*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 288-291.
- Мюлер-Жакие 2007а:** B. Müller-Jacquier. *Glossar Interkulturelle Kommunikation*. Материал от Петата лятна академия за университетски преподаватели по немски език, Регенсбург (непубл.).
- Мюлер-Жакие 2007б:** B. Müller-Jacquier. *Interkulturelle Kommunikation – ein Verlaufsmodell*. Материал от Петата лятна академия за университетски преподаватели по немски език, Регенсбург (непубл.).
- Нойнер 1990:** G. Neuner. Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, кн. № 3, 4-11.
- Нойнер и Хунфелд 1996:** Герхард Нойнер и Ханс Хунфелд. *Методи на обучението по немски език като чужд*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София.
- Стефанова 2007:** П. Стефанова. *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*. Сиела, София.
- Тарашева 2003:** Е. Тарашева. Компетенцията за общуване – развитие и перспективи. – В: Павлина Стефанова (съст.). „Приложна лингвистика и методика на чуждоезиковото обучение, IV част“. Издателство на НБУ, 12-20. София.
- Томас 2003:** A. Thomas. Lernen und interkulturelles Lernen. – In: Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 276-286.
- Трим, Норт и Кост 2001а:** J. Trim, B. North und D. Coste. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Електронна публикация: <http://www.goethe.de/z/50/cpmmmeuro/102.htm> [10/05/2009].
- Трим, Норт и Кост 2001б:** J. Trim, B. North und D. Coste. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Електронна публикация: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5010103.htm> [10/05/2009].
- Херингер 2004:** Hans Jürgen Heringer. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Хес-Лютих 2003:** E. W. Hess-Lüttich. *Interkulturelle Kommunikation*. – Alois Wierlacher, Andrea Bogner (Hg.). *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Verlag Metzler, 75-81.
- Хойсерман и Пифо 1996:** U. Häussermann und H.-E. Piepho. *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.